



TITLE:

学生による授業評価研究の立場から(<第7回大学教育改革フォーラム>パネルディスカッション:提案)

AUTHOR(S):

井下, 理

CITATION:

井下, 理. 学生による授業評価研究の立場から(<第7回大学教育改革フォーラム>パネルディスカッション:提案). 京都大学高等教育研究 2001, 7: 169-177

ISSUE DATE:

2001-09-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54083>

RIGHT:

学生による授業評価研究の立場から

井 下 理（慶應義塾大学総合政策学部教授）

（井下） 国立大学の方が多い中で1つだけ私学が入ってきました。大学、大学教育という言葉を使ったときのイメージが違うように感じます。今日は、一つ一つの言葉に込められたイメージを確認しながら進めたいと思います。私は授業評価の立場からということですが、「学生による授業評価」を考えています。よく提起される論点の一つが、学生に評価できるのかという議論です。レストランに例えていえば、お客さんは食べておいしいかおいしくないかを評価できるわけです。それを料理を作る側が、客に評価する能力があるかなどと言っていると、「能力のある客だけ」が店に来ることになる。店の売上は落ちることになります。もちろん、心を込めた料理をわかる人に食べていただきたいというのはだれしも同じだと思いますが、作る側が常に上にいて、食べる側が「恐れ入ります。食べさせていただきます」ということでいいのかということだと思います。そういう意味では、学生が授業を評価するのはあたりまえ、そんなに大したことはないという発想で、学生による授業評価という言い方を最近は私どももしています。これは学生に能力があるとかないこととは別に、だれしも授業を評価する権利があって、また、だれかの評価が絶対だということはない。いろいろな評価者が出てきて、いろいろな評価がなされて、その評価相互の吟味があってしかるべきだろうと発想に変わりました。当初は学生による授業調査と無理に言っていたのですが、学生による授業調査というのは変で、学生による授業評価という言葉を使おうということになりました。「学生による」といちいち言うのは面倒くさいので、「授業評価」と言っております。

また、ここでは日本の大学を想定していることは確かです。設置者は、国、県、都道府県、あるいは私学の学校法人がありますが、それぞれ大学の環境に基づいてイメージが形成されているでしょう。湘南藤沢キャンパスは環境情報学部と総合政策学部の2学部からなっていますが、大学やキャンパスによっては複数の学部を1か所に集めているところもあるわけです。大学教育のイメージはどういったキャンパス、どういった学部のイメージを持っているかによっても、多様だと思います。

私どもの湘南藤沢キャンパスは2学部で学生が4学年で4,000名、大学院の学生が300名が博士課程前期、後期が150名ですので、そこでのケースというようにお考えいただければと思います。今日は1つのケーススタディから授業調査が大学組織の教育能力を開発できるかということについてお話ししたいと思います。

従来の枠組みでいいますと文系と理系が混ざったキャンパスです。文系か理系かで先生方の発想も、ずいぶん違うと感じました。湘南キャンパスができてから10年あまりお付き合いする中で、同じ言葉を使っていても発想が異なることも多いです。また、それがおもしろくお互いに勉強になったと思っています。

また、立地、どういうところにキャンパスがあるか。これによってもだいぶ大学のイメージが違います。例えば京都大学のように町中にキャンパスがある場合と、湘南藤沢キャンパスといっても海からかなり遠いのです。湘南地方にあるという意味では海の匂いがするという感じですが、実際には近所の牛の匂いがして、海の香りはあまりしなないのです。最寄りの駅からもバスで10分くらいですので、いったんキャンパスに入ると近くには喫茶店などがないのです。コンビニがようやく1軒あるくらいですので、学生は諦めて勉強するということになります。これが、すぐ近くにおいしいレストランやいろいろなところがありますとつい授業をさぼって外に出かけたくなったりする。休講を期待する気持ちもわかります。授業評価という意味では授業を行うキャンパスの環境がどうかということも考えたうえで授業とその評価をとらえることが必要だろうと思います。

また、専門課程、教養課程の区別がだんだんなくなりましたが、課程のどこをイメージするか。あるいは、短大、4年制のイメージをどのように持って想定するか。あるいは、研究志向なのか教養教育を重視したかたちなのか。大学における授業評価といっても、大学のどういう内容に関して評価するか。そこをクリアにして議論しないと、議論をしている人どうしが最後にようやくイメージの違いがわかって終わるというのでは、あまりプロダクティブではないと思います。ですから最初に自分は「理系の教育について」、あるいは自分は「こういう大学のこういう場合の授

業について」どう評価するかということを経験したい。あるいは、そういう限定を設けたうえで授業評価をとらえることが必要ではないかと思えます。

また、教育能力ということですが、「大学教員の」というタイトルを付けると、研究者という図がずっと後退して、教育者としての姿が前に出てくるわけです。ところが大学に来てやらなければいけないことは研究・教育だけではなくて、いろいろな会議に出なければいけない。そうすると、会議が忙しくて授業を少し早めに終わる。例えば藤沢から三田へ行くのに2時間ぐらい見て出るので、早めに授業を終えたりします。そこでは明らかに大学の管理的な業務が教育を圧迫していることとなりますので、そういう面は省略されて教育能力をどうするか。これだけ議論していると、それについてはすばらしい議論が展開できるのですが、現実には会議が待っていて、教育をやりたいのだけれどもなかなか時間がないという話になります。そういう意味では、研究能力、行政に関するさまざまなアクティビティ、地域社会に対する社会サービスといったものも視野に入れながら教育能力をどうするかということを経験しないと、ファッションな話がどんどん先に行き、現実には、そうはいっても大変だという話になります。教員という位置づけだけで突っ走るよりは、大学の教授職というのは教員集団（ファカルティ）というように、集団としてとらえるのがいいのではないかと思えます。

大学授業といっても教室で集合式のものを授業と考えて、それだけを経験するというのではなくて、例えばゼミナール、演習、いろいろなフィールドワークの実習をどう評価するかという問題も、複合的に考えていかなければいけないだろうと思えます。

また、教育力と言っておりますが、教員個人の教育力ということと同時に、私が一番主として申し上げたいのは集団で教える力。つまり、教員集団がどうやって教育力をトータルに作るかということです。それが一番難しいわけです。そういう点では、個々の先生方がどうかというのは個人的に検証するのは当たり前という前提に立たなければならぬ。もちろん、そう言ってもやらない先生もいると聞いていますし、それは探すのに困難ではないのですが、そうではなくて教授団としてまとまってどうするか。一生懸命やる先生がいると、あの先生に頼めばやってくれる。そうすると熱心な先生に何でも学内の仕事も集中し、その先生が先に疲れてしまうという感じになります。バランスをどうとっていくかということではないかと思えます。リソースは限られているわけで、教員の人口が増えればいいのですが、なかなかそうはいかないということになります。

さらに、教育力という話をしますと、とかく学習力について見落としがちになります。つまり、学生個人の学ぶ力を対等に視野に入れることが大切です。また個々の学生の学びだけでなく、学生がグループで学ぶと非常に学習力が高まります。集団で学ぶ方法を考えていく、大学として集団で教える、学ぶことが、いろいろな意味での教育資源を開発することになるのではないかと思えます。ですから、教員が一人一人をパワーアップすることは大事ですが、それだけでなく教員集団が連携して、1つの単なる足し算でない力を発揮する。またさらに学生も巻き込まれて学生が集団化することによって学ぶ力もアップしていく。そのようにとらえるべきではないかと思えます。

教育に関しては情報が一方的に伝わるというイメージ、あるいはそういうジャンルもあると思いますが、多くの分野で学生集団が学ぶ力と教員集団が教える力の相互作用で知的な創造活動を展開するというのが、大学の考えている教育力ではないか。個別の教員の教育力はもちろん大切ですが、それをさらに効果的たらしめるためにはプラスアルファを考えなければいけない。つまり、全体が単なる個人のパワフルな先生方が大勢集まっているというイメージだけではなくて、集まったときに何かプラスアルファが生まれるようなシステムとしての教育力を考えることが重要です。個々人はもちろんのこと、例えば何人かの同僚が集まる、あるいは学科、学部、大学全体というような「システムとしての教育力」を各システムレベルでパワーアップしていかなければならない。最終的には熱心な先生が個人的に頑張るしかないということになると長続きしないと思えます。

とはいいいながら、今日のシンポジウムでは教員個人の教育能力の話が中心だと思ったものですから、個別教員の今の教育力について考えてみました。それは、引き出す力と同時に理解する力。これは優先とか前後関係はありません。対象を理解する力。例えば学生が今何を学びたいと思っているのか、あるいはどういうことがネックになって学びが抑制されてしまっているのか。それを教員が理解する力、アドバイスできる力。これはタイミングをまちがえると、いいアドバイスも全然受け付けられないということにもなりますし、クラス、全体を活性化していく力が必要だろうと思えます。

ずっと授業評価を実施運営してきました、そこで考えたのは個々の先生の授業評価がどうかというだけではなくて、全体として今の授業の評価がどのように大学として展開されているのかということを考えることが必要だということです。湘南藤沢キャンパスでは毎学期、全部の科目で専任・非常勤を全部含めて行っています。この授業評価のシステムは、2大原則、つまり人事考課に用いない、個別の結果を公表しないということで全科目でやってきました。

最初の4年間は新しい学年ができるたびに新製品としての授業科目群が大量に投入されるわけです。そうするとどんどんスコアが上がります。完成時を迎えると、あとは繰り返していく。そうすると、全体としては少し下がります。4.0というのは、1から5までの5段階評価で、「強くそう思う」から「まったくそう思わない」、真ん中の中間点「どちらとも言えない」を3に置いていますので、3以上であれば取った学生の半分以上が「良い」と言っているということになります。それでいくと最初の4年間は非常に伸びました。そのあとはなだらかな高原状態ですが、やや下がり気味だという不安なところがあったのですが、2000年度にはこれまでにない値を示して4.02ということで、全体としてはそんなに落ちていないのではないかと確認できました。授業評価システムがなければ、下がっても上がっても何も確認できないわけです。授業調査から大学教育全体を見るとは、そういうところから全体の動きを見えるということと、一人一人を見ることが車の両輪のように授業評価システムを有効にするでしょう。授業評価の結果を個別には個人名がわかる形で公表しないのですが、各先生方のスコアは、先生方に調査票とともに返すので、その先生が自分がどういうところにいるか、つまり、評価のうえでは高い評価を得ているのか、それとも全体の平均を下げたところにいるのかが読みとれるようになっています。数年前からそれを表すプロット図、つまりすべての科目をプロットして、ほかの科目も点としてプロットされている。その先生の分だけそこには科目名が表示されているのです。つまり、自分は上から何番目とか下から何番目のところにいるかがわかるので、スコアの低い先生はそれが自分だとわかるようになっています。ところが、そうでなくてもっと下にまだいるということがわかってスコアの低い先生も安心するとしたら、これがはたして授業改善につながるかどうかは不安です。いずれにしてもこの先生は反省し改善しようと頑張ると期待されています。自分はここだという位置がわかるような図を出すようにしたのです。

結局何が言いたいかというと、人の名前が全部入った一覧表から見ると科目の種類によらず、低い先生は他のグループの科目でも低い。つまり、最終的には個人によるみたいです。ですから、科目のせいもあるのですが、どういう科目を受け持つかに関係なく、高い方にいる先生群と真ん中にいる先生群と低い方にいる先生群に個人がプロットされる傾向がある。もちろん徐々に上がる先生と徐々に下がる先生があるのですが、授業調査を長く実施しているとそういうことがわかる。そうすると、結局は個人の教育力ではありますが、システム開発をどうするかという問題が浮上してくる。画一的に同一規格のすばらしい先生がいるというよりも、各々の個性に応じて何に強い先生というのがあって、それぞれの強みが出てくる。そういう複合的な熱帯雨林のようなかたちでいろいろなものがある。学生もいろいろな学生が来るわけですから、両方ともパターン化した組み合わせで狭いマッチングで最善のものを考えるというのは大学教育そのものを狭いものにするわけです。そういう意味では、個性を大事にすると同時に、しかしクオリティに関してはどの個性を取り上げて、かなりいいものがそれぞれのところで展開されるような、そんなシステムをどうやって成立させるかということが問題ではないかと思います。

評価の問題は、何のために評価をするのか、何のために開発するのかという問題。そして、その開発は可能なのか。これは藤岡先生の方から包括的にお話いただきましたので、それに代えさせていただきます。

最後に開発結果をどのように確認し評価改善に結び付けるのか。学生による授業評価をやっている大学は国立大学を中心に非常に増えています。でも、授業評価をすることが授業改善に結びついているかということになると、それをどうやって確認するかということになります。改善に結びつかず自己点検、自己評価報告書を作るのに大変でかえって教育が手抜きになるのでは、何のために評価をしようとしたのか、わかりません。そこにうまく到達できるようなかたちで授業評価システムをみんなで負担しながらやる。授業評価を全くやらないよりは授業改善につながるということが非常に重要だろうと思います。学生が満足し、いい授業があるということが重要なことです。そのためには我々教える側も、「教えていて本当に良かった」と思えるような、また自分の選んだ職業とか学生とのコミュニケーションが成り立つことによって、学生も「その先生の授業をとって良かった」と思えるような仕組み作りが大切ではないでしょうか。「大学にはいろいろなタイプの先生がいて、すごくおもしろいと思う」という話を学生がしてくれます。そうすると、いろいろな先生がいて、いろいろな学生がいて、多様な出会いが起こるベストな組み合わせが4年間の

中にどこかにある。そこでは、最初に入学したときには全然予想もしていなかったようなおいしい料理（授業）と出会って、自分は最初はこちらを勉強しはじめたのだけれども、こちらの方に専攻を変えてみようかとか、あるいは本当は親に言われてここに入ったけれども自分のやりたい科目はこれだったんだということを大学の間に見つけて、自分の本当にやりたいものを追求していく。そういった発見の場を提供していくことに授業評価をつなげていくということが、重要なのではないか。単に教員個人を評価するとか、教員集団を評価するとか、組織を外在的に外側から見て評価するということでは、何のために評価するのかわからなくなる。評価をしたりされたりしながら、学生も教員も一緒に、より高い満足に向かってどうやって協力していくかということを探るのが、教員集団の能力開発につながるのではないかと思います。

急ぎ足でわかりにくかったと思いますが、お許しいただきたいと思います。どうもありがとうございました（拍手）。

（荒木） どうもありがとうございました。

（依田） 京都女子大学の依田と申します。よろしくお願いします。

京女ではまだやっていないですが、今日のお話で、なぜやらなければいけないのかがまだ理解できておりません。

レストランの話をされましたが、オーナーは客の入りが悪くなればシェフやコックをクビにすればいいのです。でも、大学ではそれが非常に難しい。アメリカの場合は違うかもしれませんが、改善の見られない教員をクビにするというシステムは日本ではまだ定着していません。最後に抽象的な話をされたのですが、非常に長く授業評価をされて、具体的に学生は授業評価でどう良くなったか、学習能力が上がってきたのか、教員の側の教育能力が改善されたのか。そのあたりのお話をお聞かせください。

（井下） 学生は大学に入ったら、授業評価に接して、少しずつ成長します。授業に対する自分の感想や意見はその学期の最後を書くチャンスがあることを知り、そこでしっかり書こうと思うようになります。授業に対し学生は単に受け手の立場から見のではなく、自分も先生と一緒に授業を作るという意識が芽生えてくると思います。学生がそういう意識を持つということは、自分の受けている授業を評価の対象とすると同時に、自分自身の学習行動も評価の対象とするという視点が出てくると思います。それから、先生に何とかしてくださいとか、ほかの先生はこうだとか、教師や授業を相互に比較し相対化します。評価は批判ではなくて良いところも書いてくれますから、我々教員からすると、学生と気持ちのうえでの交流ができるのであれば、学生が高く評価した内容や時間を少し増やしましょうというかたちで、授業内容の項目が入れ代わります。そういうかたちで授業のクオリティは上がっていくと思います。いろいろなケースがありますが、例えば情報処理言語の複数のクラスで一斉に最初はプログラミングを教えたのです。そうすると授業評価のスコアは低かった。最初は情報処理言語は3.5を少し超えたあたりだったのですが、90年、91年と同じことをやっていたのをやめました。みんなが必ずしもコンピュータに詳しくないというのを授業調査結果から気がついて、プログラムを変えたのです。そして、コンピュータは怖くないという話から入った。スコアが出ることによって先生方が改善する。ほかの科目群との比較が常になされるので、情報処理はどうしたのかという暗黙のプレッシャーがあって、先生方が考える。ある程度良くなると逆に安心してきて下がるのです。そうすると、また報告がされて、もう一度考え直そうということで再び上がってきました。

これは情報処理言語だけではなくて、外国語でもそうなのです。体育と外国語は科目群の中では高いスコアを示していて、全体が今学期最高になったのもこの2つがさらに良くなったからです。外国語の中でもみんなそうなのかというと、語種によって若干違いがあるわけです。例えば英語は最初は外国語の中では低かった。ほかの科目に比べれば高いのですが、英語の先生方としてはチームの中では一番低いという意識があって、会議をずいぶんやっていたみたいです。熱心なところでは、そういう会議を持たれるということになります。そういう意味では組織がそういうことを、自分たちの検討や工夫の対象として考えはじめる。そして、長い間には英語の授業科目群がずっと上がってきて、非常に高いところまできた。ほかに上がったり下がったりする科目もありますが、そういったことを把握しながら、鏡に写る自分を見てしゃきっとするのと同じように授業の改善に結びついているということが言えるのではないかと思います。

(静) 関西大学の静と申しますが、先生は授業評価の言葉のイメージの中で、大きな授業(講義)だけではなくて、演習、ゼミナール等という話をされました。確認なのですが、藤沢では規模にかかわらずすべての授業をなさっていますね。私の勤務校でも本年度から講義科目だけ始めたのですが、方向としては広げていきたいのですが、数人の演習であると授業評価に馴染まないという言い方をされる先生がかなりいらっしゃるのです。それを説得する何かいい考えがありましたら、お願いします。

(井下) ゼミや研究会というのは人数が少ない。中には1人の受講生の科目もあるのです。片方で300人以上の科目もある。しかもジャンルもばらばらですから、同じようにできるのかということがありますが、そのためにスタートしてすぐ、A4裏表1枚ものですが、A4の表には5段階評価で13項目用意しました。その最後に3問加えてオプション設問を各先生が自分で作れるようにしたのです。そこで少人数のクラスで自分で合うようにカスタマイズしてやるということになりました。例えば体育館でやる授業と実験室でやる授業が同じでいいのかということがありますが、それは究極的にはそれぞれの先生が自分の授業にまさにカスタムメイドで作るのがいいと思いますが、どこかで共通に比較できるものを全部でやる。個々でやると調査コストがかかるわけですから、団体割引をして委員会がお世話をしているということだと思います。もちろん個別に需要がありますが全体でやるメリットも大きいと思います。

(静) 関連ですが、外国語と講義も一緒にされていますか。

(井下) はい。ただ、13問以外の3問は個々に変わります。最後の3問のオプション設問はそれぞれの授業担当者が独自に個別の設問を作っています。

(藤林) 金蘭短大の藤林です。

先程のお話にもありましたように3.0以下に来られる先生がおられるということですが、そういう先生方は向上させるために密かに自主的に特訓しておられるのでしょうか。学校として研修の場を提供しておられるのでしょうか。

(井下) そういう先生だけに何か特別のプログラムを提供しているということはありません。しかし、すべての教員に向けて、例えば1学期に1回はビデオでメディアセンターが皆さんの授業を収録するサービスを無料でしています。そうすると申し込みがあってその先生の授業をビデオで収録しその先生に後日テープを提供します。できれば3.0以下の先生に是非活用してほしいのですが、中には、授業調査のスコアなど低くても「気にしなければ大丈夫だ」「痛くも痒くもない」とおっしゃる先生もいないわけではありません。ですが、授業評価のスコアをにらみつつ授業を改善しようという雰囲気はキャンパスでどうやって作ってイけるか。しかし、一律に低いスコア、例えば3.0以下がいけないと単純に思ってしまうのは危険だと思います。授業科目によっては、どんな先生が教えても必修科目やオムニバス形式の授業、大教室での授業などはスコアが相対的に低い場合が多いです。つまり、学生に選ぶ自由がないとか、教える側が複数の担当者チームでありながら連携が不足しているとそういうことになります。そういう点では個別の事情ごとに対応するのが、組織としての授業評価の上手な使い方だと思います。つまり、誉めもしないけど罰則もなし。

(荒木) 授業評価というのは皆さん切実な問題のようですが、とりあえず次のテーマに移らせていただきます。どうもありがとうございました(拍手)。

当日配布資料

第7回大学教育改革フォーラム

**授業評価研究から見た
大学教員の教育能力**

2001. 3. 24
慶應義塾大学 総合政策学部
井下 理

1

語句の意味とイメージ

- 1 授業評価＝学生による授業評価
- 2 大学＝日本の大学／設置者、規模、立地
専門課程(教養課程)、短大・4年制
研究型・教養教育重視型
- 3 教員＝専門領域、担当科目、経験年数
前の職歴、年齢、国籍、性別
- 4 大学教育＝授業(正課)が中心
- 5 授業＝教室／集合式／講義型(演習、体験型
／フィールドワーク、グループワーク、制作)

2

教育力

教員個人の教育する力

個々の教員
集団で教える ⇒ 教員集団
(教授団)

3

学習力

学生個人の学ぶ力

個々の学生
集団で学ぶ ⇒ 学生集団

4

教育力と学習力

教員の教育力	学生の学習力
個々の教員	個々の学生
教授団	学生集団

5

背後にある考え方(1)

教育 ＝ 情報の一方的伝達

教育 ＝ 双方向の知的創造活動
(相互作用)

6

背後にある考え方(2)

教員個人の教育力の重要性(大前提)

教授団の教育力 = 個別教員の教育力
+ α

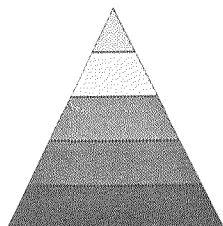
7

背後にある考え方(3)

全体 > 部分の総和

全体 = 部分の総和 + α

8

システムとしての教育力

9

今、求められる個別教員の教育力

- 引き出す力
- 理解する力
- アドバイスできる力
- 活性化する力
- その他

10

授業評価システムから見えるもの

- 個別の授業評価を超えて
- 結局は個々人の教育能力
- 個人開発とシステム開発の区別
- 多様性と共通性の共存
- 個性と画一性の並立
- 教員だけではなく学生と教員との相互性

11

評価と能力開発

- なぜ開発をするのか 目的
- そもそも開発は可能か 可能性
- 何を開発するか 対象
- 誰が開発するのか 主体
- どのように開発するか ... 方法・方策
- 開発結果をどう確認(観測・測定)し
評価改善に結びつけるか ... 用途

12

授業評価の活用と能力開発

- 個別結果の公表による圧力(叱咤激励)
- 表彰による意欲喚起・報奨による活性化
- 社会的慣習の形成へ(制度化)
- 外圧式・外形的開発誘導ではなく
内発式開発意欲への喚起
- 持続可能で授業者満足も同時実現へ

13

今後の課題

- 暗黙の前提の再吟味
- 授業観の再検討
- 教育観の再検討
- 集団・組織としての教育力の向上
- 大学教育全体の教授システムの構築

14

1 趣旨と目的

- 授業改善のため
- 教授技能の向上のため
- 学習意欲の喚起と向上
- 教育理念の実現のため

2 経緯

- 1 1990年の開設当初から
- 2 開講する全科目で実施
- 3 大学事務局・教員・学生・
外部解析会社の協働作業
- 4 結果の取り扱い

3 導入時の2大原則

- 人事考課に用いない
- 個別の結果公表をしない

4 方法（1）

- 各学期の最終週およびその前週の
授業時間内に一斉に実施
- 印刷などは事務局で準備し、
教員が事務室に立ち寄り
教室へ持参して配布し、
学生が記入、回収して
事務室へ直接提出
- 事務室から外部集計会社へ発送

4 方法（2）

- A4の自記式質問紙／集合調査
- 表に16問（13問＋3問）
5件法によるclosed設問
- 裏に自由記述式の3つの回答欄
よかった点／改善を要する点
一般的意見など

4 方法（3）

- 事務室では点検後、集計分析を外注
- 集計後、クロスデータなど結果の返送
- 調査原票も集計結果と共に教員に返却
- 調査票の裏をよく読み改善へ
- ◎ 学生および教員への結果報告VTR
- ◎ 結果報告会と懇談会の開催